



Challenges and consequences of the Internationalization of Higher Education Curricula From students' vision (Case Of Study: Graduate Students at Shiraz University)

Ghasem Salimi¹, Rahmatollah Marzoughi², Hojatollah Bazi³

1. Associate Professor of Educational Management and Planning, Faculty of Educational sciences & Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran; (Corresponding Author), Email: Salimi@Shirazu.ac.ir

2. Professor of Management and Planning Department, Faculty of Educational Sciences & Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. Email: Rmarzoughi@rose.shirazu.ac.ir

3. Graduate of Curriculum, Department of Educational management and planning, Faculty of Educational sciences & Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. Email: Bazi.h1364@gmail.com

Article Info

ABSTRACT

Article Type:

Research Article

Received:

2019/04/06

Revised:

2022/09/06

Accepted:

2022/09/12

Published online

2022/09/13

Objective: The purpose of this study was to examine the challenges and consequences of the internationalization of curricula from graduate students vision.

Methods: The present research was conducted by using a quantitative approach and survey strategy. The statistical population of the study included: 2,779 graduate students of Shiraz University and 338 person of this stactical population were selected and studied by using stratified random sampling method. The research tool was a researcher's questionnaire adapted from the research of Fathi Vajargah (2008) and Bostrom (2010).

Results: The results of this study indicated: from graduate student's vision, equipment, human, content and teaching methods problems are among the most important challenges of internationalization of university curricula. Furthermore, from the postgraduate student's vision, the most positive outcome of the internationalization of university curricula is the improvement of university quality, and the worst consequence of internationalization of academic curricula according to student's sayings is excessive commercialization of educational and university curricula.

Conclusion: This study showed that according to what graduate students suppose, the university will face more positive consequences in the process of internationalization of curricula. The students believed that the development and internationalization of curricula created opportunities to attract foreign elites, change the approach of education towards changing global citizens, provide the possibility of innovation in university curricula and access to new theories and research, innovation in teaching and research, and also diversification of educational programs and qualifications will result in increasing competitiveness, compensating for the lack of skills training, and increasing the credibility of national higher education systems

Keywords: Curriculum internationalization, higher education internationalization, challenges, consequences

Cite this article: Salimi, Ghasem; Marzoughi, Rahmatollah; Bazi, Hojatollah (2022). Challenges and consequences of the Internationalization of Higher Education Curricula From Student's vision (Case of Study: Graduate Students at Shiraz University). *Higher Education Letter*, 15 (59): 7-30 pages.



© The Author(s).

Publisher: Institute for Research & Planning in Higher Education & National Organization of Educational Testing



مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

نامه آموزش عالی

شماره چاپی: ۶۱۷-۴۰۰۸



سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

چالش‌ها و پیامدهای بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی آموزش عالی از منظر دانشجویان (مورد مطالعه: دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز)

قاسم سلیمی^۱، رحمت‌اله مرزوقی^۲، حجت‌اله بازی^۳

۱. دانشیار مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران؛ (نویسنده مسئول)، پست الکترونیک: Salimi@Shirazu.ac.ir
 ۲. استاد بخش مدیریت و برنامه‌ریزی دانشگاه شیراز، بخش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. پست الکترونیک: Rmarzoghi@rose.shirazu.ac.ir
 ۳. دانش‌آموخته برنامه درسی، بخش مدیریت و برنامه‌ریزی دانشگاه شیراز، بخش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. پست الکترونیک: Bazi.hl364@gmail.com

چکیده

اطلاعات مقاله

هدف: هدف از اجرای این پژوهش، بررسی چالش‌ها و پیامدهای بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی بود.

روش پژوهش: پژوهش کنونی با رویکرد کمی و با استفاده از راهبرد پیمایش انجام گرفت. جامعه آماری پژوهشی ۲۷۷۹ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز بودند که از این تعداد ۳۳۸ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی انتخاب و مطالعه شدند. ابزار پژوهش، پرسشنامه پژوهشگر ساخته با اقتباس از پژوهش فتحی و اجارگاه (۱۳۸۸) و بوستروم (۲۰۱۰) بود.

یافته‌ها: نتایج پژوهش نشان داد که از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی، مشکلات تجهیزاتی، انسانی، محتوایی و روش‌های تدریس از مهم‌ترین چالش‌های بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی دانشگاه مورد مطالعه است. همچنین از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی، مثبت‌ترین پیامد بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی دانشگاهی، ارتقای کیفیت دانشگاه و منفی‌ترین پیامد به‌زعم دانشجویان تحصیلات تکمیلی، گرایش بیش‌ازحد به تجاری‌سازی برنامه‌های آموزشی و درسی دانشگاهی است.

نتیجه‌گیری: مطالعه موجود نشان داد به‌زعم دانشجویان تحصیلات تکمیلی، دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی، بیشتر با پیامدهای مثبت روبرو خواهد شد. دانشجویان بر این باور بودند که توسعه و بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی ایجاد فرصت برای جذب نخبگان خارجی، تغییر رویکرد آموزش به سمت تغییر شهروند جهانی، فراهم آوردن امکان نوآوری در برنامه‌های درسی دانشگاهی، دسترسی به نظریات و پژوهش‌های جدید، نوآوری در تدریس و پژوهش، تنوع‌بخشی به برنامه‌های آموزشی و صلاحیت‌ها، افزایش رقابت‌پذیری، جبران کمبود آموزش مهارت‌ها، افزایش اعتبار نظام‌های آموزش عالی ملی را در پی خواهد داشت.

واژگان کلیدی: بین‌المللی شدن برنامه درسی، بین‌المللی شدن آموزش عالی، چالش، پیامد

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

دریافت

۱۳۹۸/۰۱/۱۷

اصلاح

۱۴۰۱/۰۶/۱۵

پذیرش

۱۴۰۱/۰۶/۲۱

انتشار

۱۴۰۱/۰۶/۲۲

استناد: سلیمی، قاسم؛ مرزوقی، رحمت‌اله؛ بازی، حجت‌اله (۱۴۰۱). چالش‌ها و پیامدهای بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی آموزش عالی از منظر دانشجویان (مورد مطالعه: دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز). نامه آموزش عالی، ۱۵(۵۹)،

صفحه ۷-۳۰



ناشر: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی و سازمان سنجش آموزش کشور حق مؤلف © نویسندگان.

مقدمه

در سال‌های کنونی و در مطالعات آموزش عالی، مفاهیم جهانی شدن^۱ و بین‌المللی شدن^۲ به مفاهیمی محبوب و جذاب تبدیل شده و به‌طور فرایندهای به‌عنوان یک گفتمان پژوهشی مورد استقبال قرار گرفته است (تات^۳، ۲۰۲۱). در این راستا و به دلیل اهمیت این گفتمان، در دهه‌های کنونی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی در جستجوی کسب مزیت رقابتی در بازارهای ملی و بین‌المللی، به‌طور فزاینده به اتخاذ استراتژی بین‌المللی شدن روی آورده‌اند (چن و دیموک^۴، ۲۰۰۸). فشارهای مالی و کاهش ثبت‌نام دانشجویان در حال حاضر، باعث ترغیب بسیاری از مؤسسات آموزش عالی به سمت اتخاذ استراتژی بین‌المللی شدن و افزایش تعداد دانشجویان بین‌المللی به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه شده است (وو و نایدو^۵، ۲۰۱۶). سیری در مطالعات جهانی نشان می‌دهد مفاهیم آموزش چندفرهنگی، آموزش میان‌فرهنگی، آموزش بین‌فرهنگی، آموزش برای شناخت و فهم بین‌المللی، آموزش برای صلح، آموزش جهانی، مطالعات فراملی و فرامرزی و مطالعات جهانی از جمله مفاهیمی هستند که صاحب‌نظران برای روشن شدن مفهوم بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی در آموزش عالی به‌کار برده‌اند (بوستروم^۶، ۲۰۱۰). همچنین در ادبیات آموزش عالی از بین‌المللی شدن برنامه‌های آموزشی به‌منظور افزایش آگاهی به فرایند آموزش‌های بین‌المللی تعبیر شده است (براون^۷، ۲۰۱۷).

هرچند به نظر می‌رسد بین‌المللی شدن واژه جدیدی نیست؛ اما استفاده از آن در جهان آموزش، نسبتاً جدید است (چن و دیموک، ۲۰۰۸). بین‌المللی شدن آموزش عالی، محرکی برای تغییر و بهبود است که موجب تعالی دانشگاه‌ها و تبدیل به دانشگاه‌های فرامرزی شده است؛ از این رو، بین‌المللی شدن هدف نیست (هنارد، ۲۰۱۰؛ به نقل از هودزیک^۸، ۲۰۱۵). بین‌المللی شدن برنامه درسی بدان معناست که دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در صدد تدارک فرصت‌های رشد و توسعه شخصی و حرفه‌ای برای همه دانشجویان حاضر در صحنه‌های اقتصاد جهانی باشند. فلسفه و طرز تلقی این مؤسسات آموزشی، نگرستن به تمام افراد جهان به‌عنوان شهروند جهانی است؛ موضوعی که در کانون توجه مفهوم بین‌المللی کردن برنامه‌های درسی آموزش عالی قرار دارد (بهجتی اردکانی و همکاران، ۱۳۹۱). بین‌المللی شدن برنامه درسی دربرگیرنده محتوا (بافتارها، ارزش‌ها و مفاهیم)، فرایندهای تدریس و یادگیری، ارزشیابی و مهارت‌های لازم برای زندگی و کار در یک دنیای متنوع است (خشنودی‌فر و روشن، ۱۳۹۳).

بین‌المللی شدن برنامه درسی آموزش عالی، معانی مختلفی دارد که سیاست‌گذاران روی هدف‌های ایدئولوژیک،

1. Globalization
2. Internationalization
3. Tight
4. Chan & dimmock
5. Wu & Naidoo
6. Bostrom
7. Bruhn
8. Hudzik

مدرسان روی موضوعات تعلیم و تربیت و مدیران روی موضوعات عملیاتی آن تمرکز کرده‌اند (استیر^۱، ۲۰۰۳). در این راستا، تعاریف متعددی از بین‌المللی شدن برنامه درسی آموزش عالی ارائه شده است: بین‌المللی شدن برنامه درسی آموزش عالی به‌عنوان تلاش برای دادن وجهه‌ای بین‌المللی به برنامه‌های درسی سازمان‌ها و نهادهای آموزشی است (فتحی واجارگاه و همکاران، ۱۳۹۰)؛ روابط میان دولت و ملت‌ها به‌گونه‌ای که شناخت و احترام به تفاوت‌ها و سنت‌ها را تشویق کند (ویلی^۲، ۲۰۰۸)؛ برنامه درسی بین‌المللی مدارا کننده، از نگاه متنوع و گونه‌گون پشتیبانی کرده و ارتباط با دیگران در قالب شبکه‌های ارتباطی را مهیا می‌سازد (هنارد و روسویر^۳، ۲۰۱۱). برخی از مطالعات نشان می‌دهند که مفهوم بین‌المللی شدن برنامه درسی در آموزش عالی به معنای یادگیری دانشجویان و استادان از یکدیگر، تأمین نیازهای داخلی و خارجی، ایجاد ارتباط پیوسته میان دانشجویان، کاربرد فعالیت‌های فرهنگی، دسترسی به منابع متنوع تدریس و یادگیری و ارائه دوره‌های آموزشی در سطوح بین‌المللی است (کاروانا و هانستاک^۴، ۲۰۰۳).

برنامه درسی بین‌المللی یعنی گفت‌وگومندی پیچیده فرهنگی با رویکرد میان‌رشته‌ای (پاینار^۵، ۲۰۰۸، ص ۲۴۸) برنامه درسی بین‌المللی به معنای یک واکنش ملی به جهانی شدن (هیوارد، ۲۰۰۰) است. یکی از کامل‌ترین و جامع‌ترین تعاریفی که از بین‌المللی شدن برنامه درسی آموزش عالی ارائه شده، تعریفی است که آن را به‌عنوان «یک راهبرد و سیاست انتخابی دولت‌ها برای مواجهه و بهره‌برداری مناسب از فرایند جهانی شدن، افزایش فعالیت‌های فرا ملی در میان پایداری ملت‌ها و همچنین آن را فرایند تلفیق بعد بین‌المللی، بین فرهنگی و جهانی در هدف‌ها، کارکردها، تدریس، پژوهش و خدمات دانشگاه» تعریف کرده است (نایت^۶، ۲۰۰۴). مطالعات متعددی در ادبیات آموزش عالی کشور انجام گرفته که الهام‌بخش تبیین شکاف مطالعاتی و شناخت مسئله پژوهش شده است؛ فتحی واجارگاه و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهشی با عنوان «بررسی موانع بین‌المللی شدن برنامه درسی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی» موانع بین‌المللی شدن برنامه درسی آموزش عالی را بررسی کرده‌اند. بر اساس یافته‌های پژوهش، موانع فرهنگی و موانع مربوط به روش تدریس، موانع محتوا، موانع منابع انسانی، موانع ساختاری، موانع تجهیزاتی به‌عنوان موانع بین‌المللی شدن برنامه درسی هستند. دیبا واجاری (۱۳۸۸) در مقاله خود با عنوان «مفهوم‌پردازی بین‌المللی برنامه درسی در آموزش عالی، ابعاد و روندها» با تبیین برداشت‌های متفاوت بین‌المللی شدن برنامه درسی به نه مانع بین‌المللی شدن برنامه درسی اشاره کرد که عبارت‌اند از: ۱) نبود سیاست‌ها یا استراتژی‌های روشن برای تسهیل فرایند بین‌المللی شدن برنامه درسی؛ ۲) نبود حمایت‌ها در زمینه مالی؛ ۳) مسائل و مشکلات اداری؛

1. Stier
2. Whalley
3. Henard & Roseveare
4. Carvana & Honstock
5. Pinar
6. Knight

۴) وجود اولویت‌های دیگر در مقایسه بین‌المللی شدن برنامه درسی؛ ۵) به رسمیت نشناختن فعالیت‌های انجام گرفته در خارج از کشور؛ ۶) در دسترس نبودن اطلاعات قابل اتکا و جامع؛ ۷) درک و فهم ناکافی از واقعیت بین‌المللی شدن برنامه درسی؛ ۸) در دسترس نبودن نیروها و کارکنان آموزش دیده برای هدایت فرایند بین‌المللی شدن برنامه درسی. قاهری (۱۳۸۴) در پژوهشی با عنوان «شناسایی میزان تأثیر ارتباطات بین‌المللی آموزش عالی در برنامه درسی از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران به این نتیجه رسید که افزایش ارتباطات بین‌المللی در عناصر برنامه درسی مثل محتوا، روش تدریس و تجهیزات، استفاده از فناوری و... تأثیر بسیار زیاد خواهد داشت. حکیم‌زاده (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان «جهانی شدن و بین‌المللی شدن آموزش عالی و برنامه درسی میان‌رشته‌ای» نشان داد که با تکیه بر قرائن و شواهد حرکت به سمت بین‌المللی شدن و اتخاذ رویکرد میان‌رشته‌ای در برنامه درسی آموزش عالی با فراهم‌سازی زمینه ارتقای فهم چشم‌اندازهای جهانی و کسب صلاحیت‌های شهروندی جهانی می‌تواند پاسخ مطلوبی به الزامات دنیای امروز باشد که درهم‌تنیدگی پدیده‌ها، تنوع و تغییرات سریع از مشخصات بارز آن است. همچنین، عارفی و همکاران (۱۳۸۶) در پژوهشی با عنوان «تأثیر ارتباطات بین‌المللی آموزش عالی در برنامه درسی آموزش عالی به این نتیجه رسیدند که افزایش ارتباطات بین‌المللی آموزش عالی بر عناصر چهارگانه برنامه درسی (محتوا، روش‌های تدریس، روش‌های ارزشیابی و تجهیزات) تأثیر بسیاری خواهد داشت.

روند پژوهش‌های جهانی نشان می‌دهد که برای بین‌المللی شدن برنامه درسی آموزش عالی باید به رویکرد میان‌فرهنگی و تفاوت‌های فرهنگی توجه کرد. تلاش برای بین‌المللی شدن آموزش عالی به‌طور عام و بین‌المللی شدن برنامه درسی آموزش عالی به‌طور خاص با افزایش وجهه و رتبه ملی و بین‌المللی دانشگاه‌ها گره خورده است و همچنین حضور دانشجویان خارجی تأثیر مثبتی بر کیفیت دانشگاه‌ها دارد. این پژوهش‌ها توجه به چالش‌های بین‌المللی شدن برنامه درسی آموزش عالی را نیز در برمی‌گیرد. در پژوهش‌های داخلی، بر یادگیری و حضور دانشجویان خارجی، تنوع فرهنگی، تغییر محتوای درس‌ها و آموزش از راه دور برای بین‌المللی شدن برنامه درسی تأکید شده است. همچنین در این پژوهش‌ها به چالش‌های بین‌المللی شدن برنامه درسی اعم از چالش‌های انسانی، تجهیزاتی، فرهنگی، محتوایی و روش تدریس توجه شده است و اینکه افزایش سفرهای علمی و ارتباطات بین‌المللی باعث ارتقای عناصر برنامه درسی مثل محتوا، کیفیت روش تدریس، تجهیزات، روش‌های ارزشیابی، استفاده از فناوری و یادگیری می‌شود.

با توجه به مطالبی که مطرح شد می‌توان گفت نخست، روی آوردن به بین‌المللی شدن برنامه درسی در نظام آموزش عالی ایران و دانشگاه شیراز ضروری است، دوم، می‌توان گفت که تأثیر پدیده بین‌المللی شدن بر برنامه درسی آموزش عالی به این شکل بازنمایی می‌شود که بین‌المللی شدن بر تمام سطوح نظام آموزشی از جمله بین‌المللی شدن آموزش عالی تأثیر دارد و آموزش عالی را با چالش بنیادی برای حفظ کارایی خود روبه‌رو کرده

است. در راستای مواجهه منطقی با این وضعیت، یکی از مهم‌ترین راهکارها که کمتر مورد توجه پژوهشگران داخلی و خارجی گرفته است توجه به چالش‌ها، چشم‌اندازها و نکات مثبت و منفی بین‌المللی شدن برنامه درسی است. آنچه مشهود است مشخص کردن این موضوع کمک شایانی به دانشگاه شیراز برای حضور در عرصه رقابت‌های علمی و فرهنگی بین‌المللی می‌کند و اینکه توجه به چالش‌ها، نکات مثبت و منفی بین‌المللی شدن، موجب جذب دانشجویان غیر ایرانی به سوی کشور و مانع از خروج نخبگان ایرانی می‌شود که در این پژوهش به صورت دقیق به آن توجه شده است.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

بین‌المللی شدن برنامه درسی؛ رویکردها، مدل‌ها و شواهد پژوهشی موجود

میتوان اذعان نمود که رویکردها چارچوب عملیاتی هستند که هدایتگر فرایند بین‌المللی شدن برنامه درسی هستند (خشنودی‌فر و همکاران، ۱۳۹۳). رویکردهای مختلفی برای بین‌المللی شدن برنامه درسی ارائه شده است که می‌توان به تقسیم‌بندی رویکردها با چهار رویکرد مبتنی بر فعالیت، شایستگی، روحیه‌ای و فرایندی اشاره کرد (کوینینگ^۱، ۲۰۰۳). همچنین در مطالعاتی به دو رویکرد افزودن و گنجاندن در بین‌المللی شدن برنامه درسی آموزش عالی نیز اشاره شده است. رویکرد افزودن، شامل افزودن محتوا، مفاهیم با موضوعات و دیدگاه‌های بین‌المللی و میان‌فرهنگی به تدریس؛ رویکرد گنجاندن، شامل محتوایی که درک و دانش بیان تدریس می‌شود و چگونگی تدریس آن؛ رویکرد تلفیقی، شامل تلفیق درک فرهنگی و توجه به تعامل فرا فرهنگی دانشجویان در طراحی برنامه درسی فرایندهای تدریس؛ رویکرد دوره‌های تخصصی، شامل اعطای مدرک تخصصی در زمینه مطالعات بین‌المللی، میان‌فرهنگی، چندفرهنگی، تجاری و ارزیابی بین‌المللی در یک دپارتمان معین و شامل درس‌های اجباری و انتخابی می‌شود (خشنودی‌فر و همکاران، ۱۳۹۳).

مدل‌های تأثیرگذار دیگری نیز برای بین‌المللی شدن برنامه درسی آموزش عالی ذکر شده است که به آنها اشاره می‌شود. «مدل بازار» که بر افزایش مزایای جهانی مؤسسات علمی با استفاده از تقویت موقعیت رقابتی و استانداردسازی برنامه درسی متمرکز است؛ «مدل لیبرال» که نمایانگر درک فعالیت‌های بین‌المللی شدن میان‌فرهنگی از طریق مشارکت و همکاری‌های جهانی است؛ مدل تبدیل اجتماعی بر درک فرهنگی با جنبه تحلیل اجتماعی و انتقادی متمرکز است (وارنر^۲، ۱۹۹۲)؛ «مدل اقتصادی-عقلانی» که هدف آن استانداردسازی برای افزایش درآمد و بی‌نیازی از دولت است (نایت و دی ویت^۳، ۱۹۹۵، دی ویت، ۲۰۰۲)؛ «مدل شهروندی جهانی و نظریه یادگیری تبدیلی» با دیدگاه کسب آگاهی و تعهد نسبت به عدالت اجتماعی و تربیت شهروندانی با افکار جهانی (هانسون^۴، ۲۰۰۸)؛ «مدل چهاربعدی یادگیری چندفرهنگی» دارای ابعاد استاد، دانشجو، محتوا

1. Qiang
2. Warner
3. Knight & De Wit
4. Hanson

و عملکردهای تعلیم و تربیتی (مارچسانی و آدامز^۱، ۱۹۹۲)؛ همچنین «مدل سه مرحله‌ای تکاملی حساسیت میان فرهنگی» (معروف به مدل بنت) دارای سه مرحله نژادگرایی، نسبت‌گرایی و انطباق‌گرایی در برنامه درسی بین‌المللی (بنت و بنت^۲، ۲۰۰۴)؛ «مدل شش مرحله‌ای الینگبو» شامل مؤلفه‌هایی از قبیل رهبری دانشگاهی، مشارکت استادان، برنامه درسی بین‌المللی شده، برنامه‌های مطالعه در خارج قابل دسترس، حضور و پذیرش دانشجویان و پژوهشگران، ارائه برنامه درسی مشارکتی و با همکاری متقابل (مستن هاوسر و الینگبو^۳، ۱۹۹۸)؛ «مدل سه سطحی آموزش چندفرهنگی» (کیتا و موری^۴) شامل سه سطح انحصار یافته، جامع و تبدیل شده است (استیر، ۲۰۰۳)؛ «مدل بوند» شامل سه رویکرد افزودن، لحاظ کردن و تغییر ساختاری برای بین‌المللی شدن برنامه درسی (بوند^۵، ۲۰۰۱، ۱۰۱)؛ «مدل سه بعدی بیگز» با تأکید بر تعامل بین سه بعد دانشجویان، بافت تدریس و طراحی و اجرای یادگیری عمیق (لوکسون و پلو^۶، ۲۰۰۹). یکی از جامع‌ترین مدل‌ها برای مشخص کردن چالش‌ها و چشم‌اندازهای بین‌المللی شدن برنامه درسی آموزش عالی، مدل هفتگانه (فتحی و اجارگاه و همکاران، ۱۳۸۸) شامل ابعاد (فرهنگی، روش تدریس، محتوا، منابع انسانی، ساختاری، تجهیزاتی و سیاسی) است.

با مرور پیشینه آموزش عالی در جهان با مطالعات متعددی در ارتباط با اهمیت، ابعاد، انگیزه‌ها، ظرفیت‌ها، کاستی‌ها و نتایج همکاری‌های بین‌المللی و بین‌المللی شدن آموزش عالی مواجه می‌شویم که در ادامه به برخی از مهم‌ترین آنها اشاره می‌شود. ویلیامز^۷ (۲۰۰۸) در پژوهشی با عنوان «بین‌المللی شدن برنامه درسی: اصلاحاتی برای مشکلات تطبیقی دانشجویان بین‌المللی با نگرشی انتقادی به برنامه درسی، چالش‌های بین‌المللی شدن را بدین شرح برشمرد: حمایت و سیاست‌های دانشگاهی، سرمایه‌ها، منابع مالی، ساختار سازمانی و ارتباطات، استقلال هیئت علمی، مهارت‌ها و دانش بین فرهنگی، نگرانی‌های محتوایی و مربوط به روش تدریس. وایس^۸ (۲۰۱۰) در نمایشگاه بین‌المللی شدن و جهانی شدن دانشگاه فلوریدا اجرا شده در ریاض، ضمن تشریح اهمیت بین‌المللی شدن آموزش عالی بر جهانی‌سازی روش‌های تدریس و ابعاد اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و مالی و ... تأکید کرد. باو^۹ (۲۰۰۹) در پژوهشی با عنوان «رشد اعضای هیئت علمی و بین‌المللی شدن پردیس دانشگاه: مطالعه موردی» با بررسی نظر ۱۸ تن از اعضای هیئت علمی که در یک دوره کوتاه مدت مأموریت تدریس در چین حضور داشتند، به این نتایج رسید که استادانی که در برنامه مبادله فرهنگی چینی‌ها حضور داشتند، در بین‌المللی کردن پردیس از طریق ایجاد دوره‌های جدید، گردآوری داده‌ها برای پژوهش تنظیم سبک‌های

1. Marchesani & Adams
2. Bennett & Bennett
3. Mesten Hauser Ellingbo
4. kita & mori
5. Bond
6. Loxon & peelo
7. Williams
8. Vice
9. Bao

یادگیری، کار با دانشجویان بین‌المللی و هدایت کردن برنامه‌ها و فعالیت‌های بین‌المللی تأثیر داشتند. کارنوسا و آشر (۲۰۱۱) در پژوهشی با عنوان «بین‌المللی شدن در دانشگاه‌های کانادا: آیا دانشجویان ارزش آن را می‌دانند؟» با طرح این مقوله که بین‌المللی شدن فرایندی دینامیک است و هم شامل دانشجویانی می‌شود که در دانشگاه‌های خارج از کشور تحصیل می‌کنند و هم شامل دانشجویان کشورهای دیگر است که در دانشگاه‌های کانادا مشغول تحصیل هستند، اظهار داشتند که انگیزه مؤسسات آموزشی در بین‌المللی شدن، کسب تجربه و درآمد از طریق پذیرش دانشجویان بین‌المللی است.

نتایج مطالعه بوند (۲۰۰۶) نشانگر آن است که برنامه درسی بین‌المللی باید بخش عمده‌ای از دانشجویان که در سراسر سال‌های تحصیلشان به خارج از کشور نرفته‌اند را درگیر سازد و دانش و تجربه میان‌فرهنگی و بین‌المللی درون هسته برنامه‌های درسی ساخت یابند تا همه دانشجویان بتوانند از آن بهره‌مند شوند و اندیشه‌های بین‌المللی شدن در خانه محقق شود. نتایج مطالعه هوانگ و لین^۱ (۲۰۰۷) در راستای بین‌المللی شدن برنامه درسی در آموزش عالی تایوان نشانگر آن هستند که هدف اولیه و اصلی برای بین‌المللی شدن برنامه درسی در تایوان آماده‌سازی دانشجویان برای واقعیت‌های یک جهان به هم وابسته است. شیوه‌های بین‌المللی کردن برنامه درسی نیز می‌تواند شامل گنجاندن، افزودن و دوره‌های بین‌المللی مبتنی بر مدرک باشند. همچنین، لازم است بین‌المللی شدن نه فقط محتوای برنامه درسی بلکه فرایند تعلیم و تربیتی را نیز در برگیرد. مارگینسون^۲ (۲۰۰۷) در مقاله‌ای با بیان اهمیت جهانی‌سازی فرهنگی و اقتصادی که دوره جدیدی در آموزش عالی فراهم آورده است به تأثیر ابعاد انسانی و فرهنگی، دانش، فناوری و سرمایه‌های مالی در آموزش عالی از بعد بین‌المللی شدن اشاره کرده است. تری فولر (۲۰۰۹) در مقاله‌ای با عنوان بین‌المللی شدن برنامه درسی در مؤسسه تکنولوژی دانشگاه بریتیش کلمبیا در کانادا اظهار داشت که بین‌المللی شدن از طریق تنوع فراگیر، دید جهانی، فرصت‌های بین‌المللی برای فراگیران و ثبت‌نام دانشجویان بین‌المللی برای افزایش آگاهی جهانی و غنی‌سازی تجربیات یادگیری صورت می‌گیرد. بین‌المللی شدن نه تنها در مورد محتوا بلکه در مورد تنوع فرهنگی کلاس‌ها، محیط یادگیری چهره‌به‌چهره آنلاین انجام می‌گیرد. از جمله نتایج مطالعه ویلیامز (۲۰۰۸) با عنوان «ویژگی‌های یک برنامه درسی بین‌المللی» این بود که یک برنامه درسی باید بتواند چاره‌ای ایدئال برای پشتیبانی بهتر نیازهای گوناگون یادگیری دانشجویان بین‌المللی باشد. در این راستا، حرکت به سوی رویکرد تبدیل‌شونده که آگاهی انتقادی نسبت به ارزش‌های مرتبط با رویکردهای آموزشی و ترتیبی و برنامه‌های درسی را ارتقا می‌دهد، روش‌های گوناگون دانستن و موجودیت را مورد ارج و احترام قرار می‌دهد و به دانشجویان به‌عنوان شریکی فعال در فرایند یادگیری ارزش می‌نهد، باید هدف نهادهای آموزش عالی قرار بگیرد.

1. Huang &lin
2. Marginson

تامباسیا^۱ (۲۰۰۵) در پژوهشی با عنوان «بین‌المللی شدن آموزش عالی: مطالعه موردی یک دانشگاه خصوصی - پژوهشی آمریکا» نشان داد که تلاش برای بین‌المللی کردن و حضور جهانی دانشگاه در عرصه جهانی به‌طور نزدیکی با فرایند کنونی فعالیت‌های افزایش وجهه و رتبه ملی و بین‌المللی مؤسسه گره خورده است. نتایج به‌دست آمده نشان می‌دهد که گروهی از ذی‌نفعان دلایل آموزشی را برای بین‌المللی شدن مطرح کرده و معتقد بودند که بین‌المللی شدن باعث بهبود کیفیت مؤسسه به‌طور کلی می‌شود. گروهی نیز مدعی هستند که دلایل اقتصادی از جمله ایجاد منابع درآمدی جدید برای دانشگاه مؤثر است.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، توصیفی و از نوع پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش شامل دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه شیراز است. با توجه به آماری که از سوی کارشناسان آمار و بودجه دانشگاه شیراز در اختیار پژوهشگران قرار گرفت، تعداد کل جامعه آماری دانشجویان کارشناسی ارشد از دانشکده‌های ادبیات و علوم انسانی، اقتصاد، مدیریت و علوم اجتماعی، علوم تربیتی و روان‌شناسی و دانشکده‌های مهندسی برق، مهندسی شیمی، نفت و گاز و مهندسی مکانیک ۱۷۹۵ نفر است. همچنین تعداد کل جامعه آماری دانشجویان دکتری از دانشکده‌های ادبیات و علوم انسانی، اقتصاد، مدیریت و علوم اجتماعی، علوم تربیتی و روان‌شناسی، و دانشکده‌های مهندسی برق، مهندسی شیمی، نفت و گاز و مهندسی مکانیک ۹۸۴ نفر است. پس از برآورد جامعه دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری ۲۷۷۹ دانشجوی، تعیین حجم نمونه از فرمول برآورد حجم نمونه (از جدول کرجسی و مورگان^۲) استفاده و تعداد ۳۳۸ دانشجو (۲۳۸ مرد و ۱۰۰ زن) به شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی انتخاب شد. در این پژوهش، داده‌های پژوهش از طریق پرسشنامه پژوهشگر ساخته «چالش‌ها و چشم‌اندازهای بین‌المللی کردن برنامه درسی آموزش عالی» با اقتباس از پرسشنامه فتحی و اجارگاه (۱۳۸۸) با تأیید روایی و پایایی پیشین و اقتباس از مطالعه بوستروم (۲۰۱۰) گردآوری شد. پرسشنامه دارای پنج زیرمقیاس و ۵۲ گویه بود. برای چالش روش تدریس ۵ گویه، چالش محتوایی ۵ گویه، چالش تجهیزاتی ۵ گویه و چالش انسانی ۹ گویه استفاده شد. همچنین ۱۸ گویه مربوط پیامدهای مثبت و ۱۰ گویه مربوط به پیامدهای منفی بود. گویه‌های پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج‌گزینه‌ای از نوع لیکرت تنظیم شد. برای بررسی روایی سؤال‌های پرسشنامه از روایی گویه و برای سنجش پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ به‌دست آمده ۰/۹۰ است.

یافته‌ها

پرسش نخست: از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی، دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی به چه میزان با چالش‌های مرتبط با روش تدریس روبرو خواهد شد؟

1. Tambasya
2. Krgsy & Morgan

جدول (۱) مقایسه میزان چالش‌های مرتبط با روش تدریس در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی از

دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی

بعد	میانگین	انحراف استاندارد	حد متوسط (Q2)	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	حد بحرانی (Q3)	مقدار t	سطح معنی‌داری
چالش‌های مرتبط با روش تدریس	۳/۷۳	۰/۶۰	۳	۲۲/۳۶	۳۳۷	۰/۰۰۰۱	۴	۸/۱۶	۰/۰۰۰۱

جدول (۱) میانگین میزان چالش‌های مرتبط با روش تدریس در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی و نیز مقایسه آن با معیارهای حد متوسط (Q_2) و حد بحرانی (Q_3) را نشان می‌دهد. ملاحظه می‌شود که میانگین چالش‌های مرتبط با روش تدریس ($3/73$) بالاتر از حد متوسط ($Q_2=3$) ارزیابی شده است و بر اساس مقدار t به دست آمده در درجه آزادی ۳۳۷ تفاوت معنی‌داری در سطح ۰/۰۰۰۱ بین این دو میانگین به دست آمده است؛ اما میانگین چالش‌های مرتبط با روش تدریس از حد بحرانی ($Q_3=4$) پایین‌تر است و بر اساس مقدار t به دست آمده در درجه آزادی ۳۳۷ تفاوت معنی‌داری بین این دو میانگین در سطح ۰/۰۰۰۱ به دست آمده است. این یافته‌ها به آن معنا است که از نظر پاسخ‌دهندگان چالش‌های مرتبط با روش تدریس در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی از حد متوسط بالاتر است اما به حد بحرانی نمی‌رسد. پرسش دوم: از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی، دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی به چه میزان با چالش‌های مرتبط با محتوا روبرو خواهد شد؟

جدول (۲) مقایسه میزان چالش‌های مرتبط با محتوا در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی

از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی

بعد	میانگین	انحراف استاندارد	حد متوسط (Q2)	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	حد بحرانی (Q3)	مقدار t	سطح معنی‌داری
چالش‌های مرتبط با محتوا	۳/۷۴	۰/۷۰	۳	۱۹/۳۹	۳۳۷	۰/۰۰۰۱	۴	۶/۷۶	۰/۰۰۰۱

جدول (۲) میانگین میزان چالش‌های مرتبط با محتوا در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی و نیز مقایسه آن با معیارهای حد متوسط (Q_2) و حد بحرانی (Q_3) را نشان می‌دهد. ملاحظه می‌شود که میانگین چالش‌های مرتبط با محتوا ($3/74$) بالاتر از حد متوسط ($Q_2=3$) ارزیابی شده است و بر اساس مقدار t به دست آمده در درجه آزادی ۳۳۷ تفاوت معنی‌داری در سطح ۰/۰۰۰۱ بین این دو میانگین به دست آمده است. اما میانگین چالش‌های مرتبط با محتوا از حد بحرانی ($Q_3=4$) پایین‌تر است و

بر اساس مقدار t به دست آمده در درجه آزادی ۳۳۷ تفاوت معنی‌داری بین این دو میانگین در سطح ۰/۰۰۰۱ به دست آمده است. این یافته‌ها به آن معنا است که از نظر پاسخ‌دهندگان چالش‌های مرتبط با محتوا در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی از حد متوسط بالاتر است اما به حد بحرانی نمی‌رسد. پرسش سوم: از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی، دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی به چه میزان با چالش‌های مرتبط با موانع انسانی روبرو خواهد شد؟

جدول (۳) مقایسه میزان چالش‌های مرتبط با موانع انسانی در فرایند بین‌المللی

شدن برنامه‌های درسی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی

بعد	میانگین	انحراف استاندارد	حد متوسط (Q2)	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	حد بحرانی (Q3)	مقدار t	سطح معنی‌داری
چالش‌های مرتبط با موانع انسانی	۳/۷۳	۰/۶۵	۳	۲۰/۶۴	۳۳۷	۰/۰۰۰۱	۴	۷/۳۰	۰/۰۰۰۱

جدول (۳) میانگین میزان چالش‌های مرتبط با موانع انسانی در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی و نیز مقایسه آن با معیارهای حد متوسط (Q_2) و حد بحرانی (Q_3) را نشان می‌دهد. ملاحظه می‌شود که میانگین چالش‌های مرتبط با موانع انسانی (۳/۷۳) بالاتر از حد متوسط ($Q_2=3$) ارزیابی شده است و بر اساس مقدار t به دست آمده در درجه آزادی ۳۳۷ تفاوت معنی‌داری در سطح ۰/۰۰۰۱ بین این دو میانگین به دست آمده است. اما میانگین چالش‌های مرتبط با موانع انسانی از حد بحرانی ($Q_3=4$) پایین‌تر است و بر اساس مقدار t به دست آمده در درجه آزادی ۳۳۷ تفاوت معنی‌داری بین این دو میانگین در سطح ۰/۰۰۰۱ به دست آمده است. این یافته‌ها به آن معنا است که از نظر پاسخ‌دهندگان چالش‌های مرتبط با موانع انسانی در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی از حد متوسط بالاتر است اما به حد بحرانی نمی‌رسد. پرسش چهارم: از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی، دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی به چه میزان با چالش‌های مرتبط با موانع تجهیزاتی روبرو خواهد شد؟

جدول (۴) مقایسه میزان چالش‌های مرتبط با موانع تجهیزاتی در فرایند بین‌المللی شدن

برنامه‌های درسی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی

بعد	میانگین	انحراف استاندارد	حد متوسط (Q2)	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	حد بحرانی (Q3)	مقدار t	سطح معنی‌داری
چالش‌های مرتبط با موانع تجهیزاتی	۳/۶۰	۰/۷۲	۳	۱۵/۳۴	۳۳۷	۰/۰۰۰۱	۴	۱۰/۰۴	۰/۰۰۰۱

جدول (۴) میانگین میزان چالش‌های مرتبط با موانع تجهیزاتی در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی و نیز مقایسه آن با معیارهای حد متوسط (Q_2) و حد بحرانی (Q_3) را نشان می‌دهد. ملاحظه می‌شود که میانگین چالش‌های مرتبط با موانع تجهیزاتی ($3/73$) بالاتر از حد متوسط ($Q_2=3$) ارزیابی شده است و بر اساس مقدار t به دست آمده در درجه آزادی 337 تفاوت معنی‌داری در سطح $0/001$ بین این دو میانگین به دست آمده است. اما میانگین چالش‌های مرتبط با موانع تجهیزاتی از حد بحرانی ($Q_3=4$) پایین‌تر است و بر اساس مقدار t به دست آمده در درجه آزادی 337 تفاوت معنی‌داری بین این دو میانگین در سطح $0/001$ به دست آمده است. این یافته‌ها به آن معناست که از نظر پاسخ‌دهندگان چالش‌های مرتبط با موانع تجهیزاتی در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی از حد متوسط بالاتر است اما به حد بحرانی نمی‌رسد.

پرسش پنجم: از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی، آیا رابطه معنی‌داری بین چالش‌های دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی وجود دارد؟

جدول (۵) ماتریس همبستگی بین چالش‌های دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های

درسی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی

موانع تجهیزاتی	موانع انسانی	محتوایی	روش تدریس	انواع چالش دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی
			۱	روش تدریس
		۱	$0/65^{**}$	محتوایی
	۱	$0/77^{**}$	$0/68^{**}$	موانع انسانی
۱	$0/68^{**}$	$0/66^{**}$	$0/55^{**}$	موانع تجهیزاتی

برای تبیین رابطه چالش‌های دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول (۵) آمده است. همان‌گونه که در جدول بالا دیده می‌شود، بین تمامی چالش‌های دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد.

پرسش ششم: از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی، چالش غالب دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی کدام است؟

جدول (۶) نتایج آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر جهت مقایسه دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی، برای تعیین چالش غالب دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی

انواع چالش	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار F	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
چالش‌های روش تدریس	۳۳۸	۳/۷۳	۰/۶۰	۹/۸۷	۳ و ۳۳۷	۰/۰۰۰۱
انواع چالش	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار F	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
چالش‌های روش تدریس	۳۳۸	۳/۷۳	۰/۶۰	۹/۸۷	۳ و ۳۳۷	۰/۰۰۰۱
انواع چالش	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار F	درجه آزادی	سطح معنی‌داری

جدول (۷) آزمون تعقیبی بونفرونی جهت مقایسه دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی، برای تعیین چالش غالب دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی

انواع چالش	چالش‌های روش تدریس	چالش‌های محتوایی	چالش‌های موانع انسانی	چالش‌های موانع تجهیزاتی
چالش‌های روش تدریس	۱			
چالش‌های محتوایی	NS	۱		
چالش‌های موانع انسانی	NS	NS	۱	
چالش‌های موانع تجهیزاتی	۰/۰۰۲	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۱

برای تحلیل این سؤال از آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد. نتایج به دست آمده در جدول‌های (۶ و ۷) آمده است.

جدول (۶) نتایج آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر برای تعیین چالش غالب دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی؛ راز دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی نشان می‌دهد. نتایج به دست آمده نشان‌دهنده آن است که بالاترین میانگین چالش دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی گزارش شده توسط دانشجویان تحصیلات تکمیلی، متعلق به چالش محتوایی (با میانگین ۳/۷۴) و پایین‌ترین میانگین متعلق به چالش موانع تجهیزاتی (با میانگین ۳/۶۰) است و با توجه به مقدار F به دست آمده در درجه

آزادی (۳ و ۳۳۷) تفاوت معنی‌داری در سطح ۰/۰۰۱ بین دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی، در مورد میزان چالش‌های چهارگانه دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی وجود دارد. آزمون تعقیبی بونفرونی بر اساس جدول (۸) نیز نشان داد که از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی بین میانگین چالش روش تدریس با میانگین چالش موانع تجهیزاتی تفاوت معنی‌داری در سطح ۰/۰۰۲ وجود دارد. همچنین بین میانگین چالش محتوایی با میانگین چالش موانع تجهیزاتی تفاوت معنی‌داری در سطح ۰/۰۰۱ وجود دارد. بین میانگین چالش موانع انسانی با میانگین چالش موانع تجهیزاتی تفاوت معنی‌داری در سطح ۰/۰۰۱ وجود دارد. اما بین سایر ابعاد تفاوت معنی‌داری دیده نشد. بنابراین، بر اساس نتایج به دست آمده دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی، به‌طور متناوب با چالش‌های مختلف مواجه شده و هیچ‌یک از چالش‌ها غالب نیست.

پرسش هفتم: از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی، دانشگاه به چه میزان با پیامدهای مثبت بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی روبه‌رو خواهد شد؟

جدول (۸) مقایسه میزان پیامدهای مثبت بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی

بعد	میانگین	انحراف استاندارد	حد متوسط (Q2)	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	حد بحرانی (Q3)	مقدار t	سطح معنی‌داری
پیامدهای مثبت	۴/۰۰	۰/۴۸	۳	۳۸/۶۶	۳۳۷	۰/۰۰۰۱	۴	۰/۳۶	NS

جدول (۸) میانگین میزان پیامدهای مثبت بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی و نیز مقایسه آن با معیارهای حد متوسط (Q₂) و حد مطلوب (Q₃) را نشان می‌دهد. ملاحظه می‌شود که میانگین پیامدهای مثبت بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی (۴/۰۰) بالاتر از حد متوسط (Q₂=۳) ارزیابی شده است و بر اساس مقدار t به دست آمده در درجه آزادی ۳۳۷ تفاوت معنی‌داری در سطح ۰/۰۰۱ بین این دو میانگین به دست آمده است. میانگین پیامدهای مثبت بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی برابر با حد مطلوب (Q₃=۴) است، اما بر اساس مقدار t به دست آمده در درجه آزادی ۳۳۷ تفاوت معنی‌داری بین این دو میانگین به دست نیامد. این یافته‌ها به آن معناست که پیامدهای مثبت بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی در حد مطلوب است.

پرسش هشتم: از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی، دانشگاه به چه میزان با پیامدهای منفی بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی روبه‌رو خواهد شد؟

جدول (۹) مقایسه میزان پیامدهای منفی بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی

بعد	میانگین	انحراف استاندارد	حد متوسط (Q2)	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	حد بحرانی (Q3)	مقدار t	سطح معنی‌داری
پیامدهای منفی	۳/۳۴	۰/۴۹	۳	۱۳/۰۶	۳۳۷	۰/۰۰۰۱	۴	۲۴/۲۸	۰/۰۰۰۱

جدول (۹) میانگین میزان پیامدهای منفی بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی و نیز مقایسه آن با معیارهای حد متوسط (Q₂) و حد بحرانی (Q₃) را نشان می‌دهد. ملاحظه می‌شود که میانگین پیامدهای منفی بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی (۳/۳۴) بالاتر از حد متوسط (Q₂=۳) ارزیابی شده است و بر اساس مقدار t به دست آمده در درجه آزادی ۳۳۷ تفاوت معنی‌داری در سطح ۰/۰۰۰۱ بین این دو میانگین به دست آمده است. اما میانگین پیامدهای منفی بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی از حد بحرانی (Q₃=۴) پایین‌تر است. بر اساس مقدار t به دست آمده در درجه آزادی ۳۳۷ تفاوت معنی‌داری در سطح ۰/۰۰۰۱ بین این دو میانگین به دست آمد. این یافته‌ها به آن معناست که پیامدهای منفی بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی از حد متوسط بالاتر است اما به حد بحرانی نمی‌رسد. پرسش نهم: از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی، پیامد غالب دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی کدام است؟

جدول (۱۰) مقایسه بین پیامدهای مثبت و منفی دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
پیامدهای مثبت	۳۳۸	۴/۰۰	۰/۴۸	۱۹/۴۹	۳۳۷	۰/۰۰۰۱
پیامدهای منفی		۳/۳۴	۰/۴۹			

به‌منظور پاسخ‌دهی به این پرسش، داده‌های مربوطه با استفاده از روش آماری آزمون تی وابسته تحلیل شد که نتایج آن در جدول (۱۰) ارائه شده است. در این جدول ملاحظه می‌شود که میانگین پیامدهای مثبت دانشگاه

در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی (۴/۰۰) بالاتر از میانگین پیامدهای منفی دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی (۳/۳۴) است و بر اساس مقدار t به دست آمده در درجه آزادی (۳۳۷)، بین پیامدهای مثبت و منفی دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی، تفاوت معنی‌داری در سطح ۰/۰۰۱ وجود دارد. بر این اساس، از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی، دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی، بیشتر با پیامدهای مثبت روبه‌رو خواهد شد.

پرسش دهم: آیا تفاوت معنی‌داری بین دیدگاه دانشجویان مرد و زن دوره‌های تحصیلات تکمیلی در ارتباط با چالش‌های دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی وجود دارد؟

جدول (۱۱) مقایسه بین پیامدهای مثبت و منفی دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	جنسیت	انواع چالش
۰/۶۱	۳/۷۳	۱۵۵	مرد	چالش‌های روش تدریس
۰/۵۹	۳/۷۳	۱۷۸	زن	
۰/۷۰	۳/۸۱	۱۵۵	مرد	چالش‌های محتوایی
۰/۶۹	۳/۶۸	۱۷۸	زن	
۰/۶۷	۳/۷۶	۱۵۵	مرد	چالش‌های موانع انسانی
۰/۶۴	۳/۷۲	۱۷۸	زن	
۰/۷۴	۳/۶۱	۱۵۵	مرد	چالش‌های موانع تجهیزاتی
۰/۷۰	۳/۵۹	۱۷۸	زن	

بر اساس جدول (۱۱) دانشجویان زن، بالاترین میانگین چالش‌های دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی را به چالش‌های محتوایی (۳/۸۱) اختصاص داده‌اند و دانشجویان مرد، پایین‌ترین میانگین چالش‌های دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی را به چالش‌های موانع تجهیزاتی (۳/۵۹) اختصاص داده‌اند.

جدول (۱۲) مقایسه بین پیامدهای مثبت و منفی دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی

آزمون ماچلی				آزمون درون‌گروهی انواع چالش
سطح معنی‌داری	درجه آزادی	خی یک	ماچلی W	
۰۰۰۱/۰	۵	۴۴/۴۴	۸۷/۰	جنسیت

همچنین مطابق جدول (۱۲) با توجه به اینکه مقدار ماچلی (۰,۸۷) با درجه آزادی ۵ در سطح ۰/۰۰۰۱ معنی‌دار به دست آمده است پس مفروضه کرویت برقرار نیست (کواریانس‌های چالش‌های دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی برابر نیست) و بنابراین از آزمون درون‌گروهی با تعدیل درجات آزادی استفاده شده است.

جدول (۱۳) تحلیل واریانس ترکیبی شاخص‌های معنی‌داری تفاوت بین دیدگاه دانشجویان مرد و زن تحصیلات تکمیلی در ارتباط با چالش‌های دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی

سطح معنی‌داری	F	میانگین مجذورات	درجات آزادی	مجموع مجذورات	شاخص منابع تغییرات	فصل و جنسیت
NS	۷۳/۱	۲۸/۰	۷۵/۲ و ۳۳۱	۷۹/۰	گرین‌هاوس - گیسر	
NS	۷۳/۱	۲۸/۰	۷۵/۲ و ۳۳۱	۷۹/۰	هوبن - فلت	
NS	۷۳/۱	۷۹/۰	۷۵/۲ و ۳۳۱	۷۹/۰	باند پایین	

در جدول (۱۳) آزمون گرین‌هاوس - گیسر، در مقایسه دیدگاه دانشجویان مرد و زن تحصیلات تکمیلی در ارتباط با چالش‌های دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی بر اساس مقدار F (۷۳/۱) در درجه آزادی (۲/۷۵ و ۳۳۱) تفاوت معنی‌داری را نشان نداد.

جدول (۱۴) آزمون اثرات بین‌گروهی - مقایسه بین دیدگاه دانشجویان مرد و زن تحصیلات تکمیلی در ارتباط با چالش‌های دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی

منبع	مجموع مجذور	درجه آزادی	میانگین	F	سطح معنی‌داری
جنسیت	۱۸/۰	۱	۱۸/۰	۵۵/۰	NS
خطا	۰۹/۱۱۲	۳۳۱	۳۳/۰		

همچنین در جدول (۱۴) بر اساس F به دست آمده (۰/۵۵) در درجه آزادی ۱ و ۳۳۱، تفاوت معنی‌داری بین دیدگاه دانشجویان مرد و زن تحصیلات تکمیلی در ارتباط با چالش‌های دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی وجود ندارد.

م‌هدزایدش‌سرید آیا تفاوت معنی‌داری در ارتباط با چالش‌های دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی به تفکیک گروه‌های آموزشی وجود دارد؟

جدول (۱۵) آزمون اثرات بین گروهی - مقایسه بین دیدگاه دانشجویان مرد و زن تحصیلات تکمیلی در ارتباط با چالش‌های دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	گروه آموزشی	انواع چالش
۰/۵۹	۳/۸۰	۱۵۶	علوم انسانی	چالش‌های روش تدریس
۰/۶۰	۳/۶۴	۱۰۰	فنی-مهندسی	
۰/۵۹	۳/۷۰	۸۲	علوم پایه	
۰/۷۳	۳/۷۷	۱۵۶	علوم انسانی	چالش‌های محتوایی
۰/۶۶	۳/۶۶	۱۰۰	فنی-مهندسی	
۰/۶۸	۳/۷۷	۸۲	علوم پایه	
۰/۶۵	۳/۸۱	۱۵۶	علوم انسانی	چالش‌های موانع انسانی
۰/۶۴	۳/۶۳	۱۰۰	فنی-مهندسی	
۰/۶۵	۳/۷۲	۸۲	علوم پایه	
۰/۷۲	۳/۶۶	۱۵۶	علوم انسانی	چالش‌های موانع تجهیزاتی
۰/۷۳	۳/۵۱	۱۰۰	فنی-مهندسی	
۰/۶۹	۳/۶۰	۸۲	علوم پایه	

بر اساس جدول (۱۵) دانشجویان علوم انسانی بالاترین میانگین چالش‌های دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی را به چالش‌های موانع انسانی (۳/۸۱) اختصاص داده‌اند و دانشجویان گروه فنی-مهندسی پایین‌ترین میانگین چالش‌های دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی را به چالش‌های موانع تجهیزاتی (۳/۵۱) اختصاص داده‌اند.

جدول (۱۶) آزمون کرویت ماچلی

آزمون درون گروهی				انواع چالش
سطح معنی‌داری	درجه آزادی	خی یک	W ماچلی	
۰۰۰/۱۰	۵	۱۱/۴۵	۸۷/۰	گروه‌های آموزشی

همچنین مطابق جدول (۱۶) با توجه به اینکه مقدار ماچلی (۰,۸۷) با درجه آزادی ۵ در سطح ۰,۰۰۱ معنی‌دار به دست آمده است پس مفروضه کرویت برقرار نیست (کواریانس‌های چالش‌های دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی برابر نیست) و بنابراین از آزمون درون گروهی با تعدیل درجات آزادی استفاده شده است.

جدول (۱۷) تحلیل واریانس ترکیبی شاخص‌های معنی‌داری تفاوت بین دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی به تفکیک گروه‌های آموزشی در ارتباط با چالش‌های دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی

منابع تغییرات	شاخص	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
تغیلات و گروه‌های آموزشی چالش	گرین‌هاوس - گیسر	۳۶/۰	۳۳۵ و ۵۲/۵	۰۶/۰	۳۹/۰	NS
	هوبن - فلت	۳۶/۰	۱۱۹ و ۱۸/۳	۰۶/۰	۳۹/۰	NS
	باند پایین	۳۶/۰	۱۱۹ و ۱۸/۳	۱۸/۰	۳۹/۰	NS

در جدول (۱۷) بر اساس آزمون گرین‌هاوس - گیسر، مقایسه بین دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی به تفکیک گروه‌های آموزشی در ارتباط با چالش‌های دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی نشان داد که بر اساس F به دست آمده (۰/۳۹) در درجه آزادی (۵/۵۲ و ۳۳۵) تفاوت معنی‌داری بین دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی به تفکیک گروه‌های آموزشی در ارتباط با چالش‌های دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی وجود ندارد.

جدول (۱۸) آزمون اثرات بین گروهی - مقایسه بین دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی به تفکیک

گروه‌های آموزشی در ارتباط با چالش‌های دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی

منبع	مجموع مجذور	درجه آزادی	میانگین	F	سطح معنی‌داری
گروه آموزشی	۰۸/۰	۲	۶۹/۰	۰۴/۲	NS
خطا	۰۴/۱۱۳	۳۳۵	۳۳/۰		

بحث

همان‌گونه که بیان شد برنامه درسی به‌عنوان قلب تپنده مؤسسات آموزش عالی، حیاتی‌ترین عنصر در فرایند بین‌المللی شدن است. هدف از اجرای پژوهش، بررسی چالش‌ها و چشم‌اندازهای بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی بود. همان‌طور که یافته‌های پژوهش نشان داد از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی گویه (مؤلفه‌های روش تدریس) شامل برگزار نشدن سمینارهای الکترونیکی در دانشگاه، نبود آموزش‌های مشارکتی و همکاری مشترک با سایر دانشگاه‌های دنیا، نبود آموزش آنلاین در دانشگاه، نبود آموزش غیرحضوری در دانشگاه، کم‌توجهی به استفاده از روش‌های متنوع و ترکیبی جدید در تدریس،

از موانع بین‌المللی شدن برنامه درسی دانشگاه شیراز محسوب می‌شود که می‌تواند مربوط به شیوه‌های سنتی تدریس یا تطابق نداشتن روش‌های تدریس با فناوری روز و همچنین نداشتن ارتباطات علمی با دانشگاه‌های دیگر باشد. این نتایج با یافته‌های خسروی نژاد و همکاران (۱۳۹۰)، عارفی و همکاران (۱۳۹۳)، بهجتی اردکانی و همکاران (۱۳۹۱)، حکیم‌زاده و همکاران (۱۳۹۱)، فتحی واجارگاه و همکاران (۱۳۸۸)، دیباواجاری (۱۳۸۸)، ویلیامز (۲۰۰۸)، فولر (۲۰۰۹)، لیو (۲۰۱۰)، کازانوسا و آشر (۲۰۱۱) همخوانی دارد.

از پنج گویه مطرح‌شده مربوط به محتوای بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی، همه مؤلفه‌ها شامل نبود یا به‌روز نبودن محتوای درسی متناسب با تحولات جهانی در عرصه آموزش عالی، کم‌توجهی به ارائه محتوا به‌صورت آنلاین، بی‌توجهی به رشته‌های جدید در آموزش عالی و کم‌توجهی به محتوای آموزش‌های چندفرهنگی شناخته شده‌اند که از مهم‌ترین دلایل آن می‌توان به بی‌توجهی به آخرین تحولات علمی و پژوهشی انجام گرفته در جهان اشاره کرد و این امر مؤید یافته‌های عارفی و همکاران (۱۳۹۳)، بهجتی اردکانی و همکاران (۱۳۹۱)، حکیم‌زاده و همکاران (۱۳۸۴)، خسرو نژاد و همکاران (۱۳۹۰)، فتحی واجارگاه و همکاران (۱۳۸۸)، دیباواجاری (۱۳۸۸)، ویلیامز (۲۰۰۸)، فولر (۲۰۰۹)، کاروانا (۲۰۰۲)، کازانوسا و آشر (۲۰۱۱) است.

از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی، نه مؤلفه مربوط به امور انسانی شامل تسلط ناکافی بعضی استادان و دانشجویان به زبان خارجی، مشارکت نداشتن استادان و دانشجویان در انجمن‌ها پروژه‌ها و دوره‌های آموزشی و بازنگشتن افراد بورسیه به کشور، دعوت نکردن از استادان و متخصصان خارجی، عضویت نداشتن دانشجویان در مجامع علمی بین‌الملل به‌عنوان موانع شناخته شده‌اند. از دلایل آن مبادله نکردن استاد و دانشجو با دانشگاه‌های بزرگ جهان، شرکت نداشتن در پروژه‌های بین‌المللی و تسهیل نیافتن همکاری‌های علمی بین‌المللی با دانشگاه‌های معتبر جهان است. این امر مؤید یافته‌های عارفی و همکاران (۱۳۹۳)، بهجتی اردکانی و همکاران (۱۳۹۱)، حکیم‌زاده و همکاران (۱۳۹۱)، خسرو نژاد و همکاران (۱۳۹۰)، فتحی واجارگاه و همکاران (۱۳۸۸) دیباواجاری (۱۳۸۸)، مارگینسون (۲۰۰۷) و کاروانا (۲۰۰۲) است.

گویه‌های پنج‌گانه تجهیزاتی شامل موارد کمبود و استفاده مؤثر نکردن از فناوری‌های جدید مانند پست الکترونیک، سالن‌های مباحثه الکترونیکی، وب‌سایت، گروه‌های چت، امکانات سخت‌افزاری، مجلات، منابع اطلاعاتی، دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی موانعی در راه بین‌المللی شدن برنامه درسی دانشگاه شیراز هستند که این امر می‌تواند مربوط به استفاده نکردن مناسب و بجا از فناوری اطلاعات و ارتباطات در امر آموزش و تدریس باشد. این یافته‌ها با یافته‌های عارفی و همکاران (۱۳۹۳)، بهجتی اردکانی و همکاران (۱۳۹۱)، حکیم‌زاده و همکاران (۱۳۹۱)، خسرو نژاد و همکاران (۱۳۹۰) و آزادمنش (۱۳۸۴)، فتحی واجارگاه و همکاران (۱۳۸۸)، کاروانا (۲۰۰۲)، ویلیامز (۲۰۰۸) و وایس (۲۰۱۰) همخوانی دارد. بر این اساس، می‌توان گفت یکی از ملزومات مهم اجرای برنامه‌های توسعه در نظام آموزش عالی و دانشگاه شیراز، تحلیل و تقویت انسجام درونی این نظام‌هاست.

تحلیل نظام‌های آموزشی خارج از چارچوب سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و انسانی که آنها را احاطه کرده، کاری بیهوده است و چنین چیزی جز با شناسایی موانع و چالش‌های نظام‌های آموزشی تحقق نمی‌پذیرد. در راستای این امر، دانشگاه شیراز به‌عنوان نهادی از آموزش عالی دارای موانع و آسیب‌های متفاوتی در برنامه‌های درسی است که امر بین‌المللی شدن این برنامه‌ها را متأثر کرده است. تعدادی از این موانع مربوط به موانع انسانی شامل مشکلات نیروی انسانی و روش‌های تدریس استادان و تعدادی دیگر مربوط به مشکلات کالبدی مانند ضعف در محتوای درس‌ها و تجهیزات فناوری است. یکی از چالش‌های برنامه‌های درسی برای بین‌المللی شدن مربوط به شیوه‌های تدریس استادان است. روش‌های تدریس نوین مانند آموزش از راه دور، آموزش برخط، آموزش مشارکتی و سمینارهای الکترونیک موجب تعامل بین استاد و دانشجو و همچنین دانشجویان و استادان سایر کشورها شده و اگر این روش‌ها با ارائه محتوا به‌صورت برخط همراه باشد موجب به‌روز شدن محتوای درس‌ها با تحولات جهانی و شناخت هیئت علمی و دانشجویان از مسائل جهانی از جمله مسائل زیست‌محیطی، فقر و بیکاری، بیگاری کودکان، بهداشت و سلامتی، جنگ و صلح، آلودگی هوا و... می‌شود. چنین شناختی به استادان و دانشجویان این امکان را می‌دهد که هنگام جذب دانشجویان خارجی با به اشتراک گذاشتن دانش و اطلاعات به اجرای پروژه‌های مشترک در امر جهانی شدن و بین‌المللی شدن مبادرت ورزند. اما موانع انسانی شناخته‌شده در دانشگاه شیراز به چند مورد برمی‌گردد. یکی از این موارد تسلط نداشتن دانشجویان و بعضی از استادان به زبان خارجی است. آنچه امروز در برنامه‌های درسی با عنوان زبان خارجی به چشم می‌خورد جز چند واحد زبان عمومی و اختصاصی در مقطع کاردانی و کارشناسی نیست که در تحصیلات تکمیلی همین واحدها حذف شده است. از آنجاکه زبان‌های خارجی، زبانی بین‌المللی و تسلط بر آن لازمه حضور دانشجویان و استادان در مجامع، پروژه‌های تحقیقاتی و انجمن‌های بین‌المللی است، همین امر از چالش‌های موجود در برنامه‌های درسی دانشگاه شیراز به چشم می‌خورد.

در پایان مقاله یک پیشنهاد کاربردی، اجرایی و یک پیشنهاد پژوهشی ارائه می‌شود:

- طراحی نظام انگیزشی اعضای هیئت علمی مشارکت‌کننده در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی دانشگاهی به‌طور ویژه در دانشگاه‌های داوطلب طرح ارتقای پنج دانشگاه کشور در تراز بین‌المللی - انجام مطالعه‌ای در زمینه تغییر در چارچوب برنامه‌های درسی دانشگاهی در راستای بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی دانشگاهی.

نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر نشان داد به‌زعم دانشجویان تحصیلات تکمیلی، دانشگاه در فرایند بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی، بیشتر با پیامدهای مثبت روبه‌رو خواهد شد. دانشجویان بر این باور بودند که توسعه و بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی، ایجاد فرصت برای جذب نخبگان خارجی، تغییر رویکرد آموزش به سمت تغییر شهروند

جهانی، فراهم آوردن امکان نوآوری در برنامه‌های درسی دانشگاهی، دسترسی به نظریات و پژوهش‌های جدید، نوآوری در تدریس و پژوهش، تنوع‌بخشی به برنامه‌های آموزشی و صلاحیت‌ها، افزایش رقابت‌پذیری، جبران کمبود آموزش مهارت‌ها، افزایش اعتبار نظام‌های آموزش عالی ملی، زمینه انعقاد تفاهم‌نامه‌های جدید برای ارائه برنامه‌ها یا دوره‌های مطالعاتی ویژه و سرانجام افزایش کیفیت دانشگاهی منجر خواهد شد. واقعیت‌هایی که در سال‌های اخیر در نظام آموزش عالی و دانشگاه‌هایی که تعاملات بین‌المللی دارند، تجربه شده است.

تقدیر و تشکر

بدین‌وسیله از دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز که در اجرای پژوهش حاضر همکاری کردند، سپاسگزاری می‌شود.

References

- Arefi, M., Hejazi, B., Haheri, R. (2008). The effects of international academic relationships on curriculum in higher education. *Journal of Management & Planning in Educational Systems*, 1(1), 8-22. [Persian]
- Bao, L. (2009). *Faculty development and campus internationalization: A case study*. Doctoral dissertation, Drake University.
- Behjati Ardakani, F., Yar Mohammadian, M., Ahmadali H., Abari Foroughi & Fathi Vajargah, K. (2012). Comparative study of internationalization of higher education curricula in a number of countries. *Curriculum Planning*, 9(33), 80. [Persian]
- Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity (pp. 147-165). In D. R. Landis (Eds.), *Handbook of Intercultural Training* (p. 515). Thousand Oaks: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781452231129.n6>
- Bostrom, C. A. (2010). Diffusion of internationalization in Turkish higher education. *Journal of Studies in International Education*, 14(2), 143-160.
- Bruhn, E. (2017). Towards a Framework for Virtual Internationalization. *Journal of Distance Education (Online)*, 32(1).
- De Wit, H. (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis*. Greenwood Publishing Group.
- Fathi Vajargah, K & Diba, T. (2009). Virtual Global University (VGU): An International and Interdisciplinary Approach to Higher Education. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 1(3), 67-96. [Persian]
- Fathi Vajargah, K., Arefi, M., Zamani Manesh, H. (2012). Evaluating Admission Barriers of Foreign Students into Universities and Institutions of Higher Education. *Quarterly Journal of Re-*

- search & Planing in Higher Education*, 17(4), 65-80. [Persian]
- Fathi Vajargah, K., Zare, A., & Yamani, M. (2010). A Study of the Internationalization Curriculum Challenges (IOC) in Universities and Educational Institutions from the Viewpoint of Faculty Members at Shahid Beheshti University. *Quarterly Journal of Research & Planing in Higher Education*, 15(4), 63-84. [Persian]
- Hakimzadeh, R. (2010). Globalization, Internationalization of higher Education and Interdisciplinary Curricula. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 2(4), 1-17. [Persian]
- Hanson, L. (2010). Global citizenship, global health, and the internationalization of curriculum: A study of transformative potential. *Journal of Studies in International Education*, 14(1), 70-88.
- Huang, Y., & Lin, Y. (2007). Connecting to the world: Curriculum and faculty internationalization of higher education in Taiwan. *Journal of Humanities & Social Sciences*, 9, 67-78.
- Hudzik, J. K. (2015). Integrating institutional policies and leadership for 21st century internationalization. *International higher education*, 83, 5-7.
- Khoshnodifar, M & Roshan, A. (2015). Models and Approaches to Curriculum Internationalization, *International Conference of the Iranian Higher Education Association (Development of Cross-Border Higher Education: Opportunities and Challenges)* Mashhad. [Persian]
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31.
- Knight, J., & De Wit, H. (1995). Strategies for internationalisation of higher education: Historical and conceptual perspectives. *Strategies for internationalisation of higher education: A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*, 5, 32.
- Marchesani, L. S., & Adams, M. (1992). Dynamics of diversity in the teaching-learning process: A faculty development model for analysis and action. In M. Adams (Ed.), *Promoting diversity in college classrooms: Innovative responses for the curriculum, faculty, and institutions* (pp. 9-20). Jossey-Bass/Wiley.
- Marginson, S. (2010). Higher education in the global knowledge economy. *Procedia-Social & Behavioral Sciences*, 2(5), 6962-6980.
- Pinar, W. F. (2008). What Is curriculum Theory? London Lawrence Erlbaum Associates. Inc. publisher. *Policy Futures in Education*, 1(2) m248.
- Qiang, Z. (2003). Internationalization of higher education: Towards a conceptual framework. *Policy futures in education*, 1(2), 248-270.
- Stier, J. (2003). Internationalisation, ethnic diversity and the acquisition of intercultural competencies. *Intercultural Education*, 14(1), 77-91.
- Tight, M. (2021). Globalization and internationalization as frameworks for higher education re-

search. *Research Papers in Education*, 36(1), 52-74.

Vice, S. (2010). *Internationalization and globalization of higher Education*. International Exhibition for Higher Education. January 2010.riadh, Saudi Arabia.

Warner, G. (1992). Internationalization Models and the Role of the University. *International Education Magazine*, 8(1), 21.

Whalley, T. (2008). *Best practice guidelines for Internationalization the curriculum*. dougls college for the province of british Colombia ministry of education, skills and training and the center for curriculum, transfer and technology.

Williams, S. (2008). *Internationalization of the curriculum: A remedy for international students' academic adjustment difficulties*. Memorial University of Newfoundland. URL: <http://web.uvic.ca/~sherriw/images/ED,206890>.

Wu, T., & Naidoo, V. (2016). *The role of international marketing in higher education*. In *International marketing of higher education* (pp. 3-9). Palgrave Macmillan, New York.

